

Gerhard Portele/Ludwig Huber

Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung

- 1 Fragestellung, Begriff und Abgrenzung
- 2 Probleme der Konzeptualisierung
 - 2.1 Einstellungsveränderung oder Identitätsentwicklung
 - 2.2 Hochschulsozialisation als Habitusausbildung
 - 2.2.1 Habitus als Handlungsgrammatik
 - 2.2.2 Der Prozeß der Habitusausbildung
 - 2.2.3 Akademischer und fachspezifischer Habitus
- 3 Umwelten der Sozialisation in der Hochschule
 - 3.1 Stätte der Wissenschaft
 - 3.2 Ausbildungsinstitution
 - 3.3 Peer-group und Subkultur
 - 3.4 Bürokratische Organisation und gesellschaftlich geformte Sachumwelt
 - 3.5 Nachbemerkungen
- 4 Studienstrategien und -orientierungen
- 5 Phasen und Verlauf des Studiums

Zusammenfassung: Unter Abwägung verschiedener anderer Konzepte wie der Einstellungsveränderung und Identitätsentwicklung wird das der Habitusausbildung, der Ausprägung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, als Hochschulsozialisation erschließender Ansatz entwickelt. Es folgt ein Versuch, die „Umwelten“, die sich in der sozialen Organisation Hochschule überlagern und in denen Studenten und Hochschullehrer sich orientieren und handeln, zu rekonstruieren. Als solche Umwelten der Sozialisation in der Hochschule lassen sich die Wissenschaft selbst, die Ausbildungsinstitution, Subkultur und Administration verstehen. Studienstrategien, deren Haupttypen hier nur kurz gestreift werden können, lassen sich danach bestimmen, an welcher dieser Umwelten sie sich primär orientieren. Ein Überblick über den möglichen typischen Verlauf des Studiums skizziert schließlich, wie diese Strategien mit den verschiedenen Studienphasen interagieren, in denen jeweils bestimmte Merkmale der „Umwelt Hochschule“ (etwa Prüfungen) besonders hervortreten.

Summary: Taking various other concepts such as changes in attitude and development of identity into account, the formation of habitus, i. e. of patterns of perception, thought and activity is put forward as an approach to the analysis of university socialization. This is followed by an attempt to reconstruct the “environments” superimposed one above the other in universities as forms of social organization and in which students and teachers at institutes of higher education find their bearings and react. Such socialization environments at universities are determined by science, training, subcultures, and administration. Study strategies, only the main types of which can be briefly mentioned here, can be categorized by their primary orientation towards one of these environments. A survey of the sequence of a typical possible course of study finally gives an idea of how these strategies interact with the various phases of a course of study, where certain characteristics of the “university environment” (examinations, for example) are particularly predominant.

Résumé: Après l'examen de différents autres concepts, tels que celui de changement d'opinion et de développement de l'identité, on élabore le concept de formation du *habitus*, c'est-à-dire de l'empreinte des modèles de pensée, de perception et d'action, en tant qu'essai d'exploration du phénomène de socialisation à l'université. Suit une tentative de reconstruction des «environnements» qui se superposent dans l'organisation sociale de l'université et au sens desquels étudiants et professeurs s'orientent et agissent. On peut considérer la science elle-même, l'institution de formation, la subculture et l'administration comme des environnements de socialisation à l'intérieur de l'université. Des stratégies d'études, dont les types principaux ne peuvent être traités ici que de manière brève, sont déterminées en fonction de celui parmi les environnements, sur lequel elles s'orientent. Une synthèse du déroulement typique éventuel des études décrit enfin les interactions de ces stratégies et de différentes phases d'études, dans lesquelles certaines marques caractéristiques de «l'environnement université» (examens, par exemple) ressortent particulièrement.

1 Fragestellung, Begriff und Abgrenzung

Die hier zu behandelnde Frage ist, welche Beziehungen zwischen der Hochschule, deren gesellschaftliche Bestimmung in den vorangehenden Artikeln entwickelt worden ist, und der Entwicklung der Menschen bestehen, die in ihr leben – nicht nur als von ihr affizierte Objekte, sondern auch als auf sie einwirkende Subjekte. In diesem Artikel wird diese Frage auf die Studenten bezogen (zu den Hochschullehrern vgl. HUBER/PORTELE 1983).

Die Formulierung der Überschrift spiegelt ein Dilemma: Der Begriff „Hochschulsozialisation“, unter dem die deutsche Forschung und Theoriebildung zu dieser Frage größtenteils operiert hat, unterstellt bereits, daß erstens „Sozialisation“ und zweitens „in der (oder: durch die) Hochschule“ stattfindet, und legt damit nahe, auf die Anpassung von Individuen an ihre gesellschaftliche Umwelt oder ihr Hineinwachsen in sie zu blicken. Der Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ (oder auch Identitätsentwicklung), der neuerdings (nach „Personalisation“ bei WURZBACHER 1963) wieder daneben gesetzt wird (vgl. HUBER u.a. 1980), lenkt den Blick auf die prinzipielle Möglichkeit der Subjekte, sich zu dieser Umwelt aktiv, individuell und situativ verschieden zu verhalten und darin ihre Identität zu entwickeln. Beide zusammen verweisen darauf, daß es sich um einen interaktiven (oder auch dialektisch zu nennenden) gesellschaftlichen Prozeß handelt. Eine Theorie dieses Prozesses, der mangels eines ihn ganz treffenden Namens hier weiterhin „Hochschulsozialisation“ genannt wird, muß daher zu erklären suchen, wie dadurch einerseits die Gesellschaft sowohl sich reproduziert als auch zur Innovation fähig bleibt und andererseits das Subjekt für gesellschaftliches Handeln in den bestehenden Strukturen kompetent wird, aber auch zu Emanzipation und verändertem Handeln ihnen gegenüber fähig wird. In einer entsprechend weiten *Definition* bezeichnet „Sozialisation“ daher den Prozeß, in dem sich die Persönlichkeit als gesellschaftlich handelndes Subjekt in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt (vgl. GEULEN 1973, S. 87; vgl. HURRELMANN 1976, S. 16). „Hochschulsozialisation“ ist dann derjenige Abschnitt in diesem Prozeß, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht.

Hochschulsozialisation impliziert drei *Untersuchungsbereiche*, die jeweils einen personellen und einen kontextuellen (institutionellen, gesellschaftlichen) Aspekt haben (vgl. ZENTRUM I BILDUNGSFORSCHUNG ... 1973, S. 850 ff.):

- die *Voraussetzungen*: einerseits die aus ihrer Sozialisationsgeschichte schon mitgebrachten individuellen Voraussetzungen der Person, andererseits die ebenfalls gesellschaftlich bestimmten „Umwelten“;
- die Bewegung des *Prozesses* selbst: die Weise der Auseinandersetzung zwischen dem handelnden und lernenden Subjekt und diesen Umwelten;
- die *Ergebnisse*: die von der Person entwickelte soziale Handlungskompetenz, die von ihr erworbenen Qualifikationen und Orientierungen und – mittelbar – ihr sozialer Status einerseits sowie die Reproduktion der Gesellschaft andererseits.

Diese notwendig „selektiven Zugriffe“ auf diesen umfassenden Problembereich lassen sich grob sortieren nach

- *Interessen*: kognitiv-evaluativ (an Aufklärung und Orientierung) oder kognitiv-pragmatisch (an technischen oder praktischen Strategien) und innerhalb beider Richtungen ein breites Spektrum von affirmativen (technokratischen, legitimatorischen) bis zu kritischen Ansätzen – ohne daß diese Entscheidungen immer expliziert und reflektiert würden. Das Interesse der Verfasser als Hochschuldidaktiker geht angesichts dessen, was Akademiker traditionell zum Erhalt der (sie privilegierenden) bestehenden Strukturen beitragen, darauf, wie Hochschulsozialisation daran mitwirkt und ob und wie sie daran mitwirken könnte, daß Hochschulabsolventen fähig und bereit werden, ihre vergleichsweise größeren Handlungsspielräume zum Nutzen des jeweils benachteiligten Teils ihrer Klientel und mit ihr zusammen auszuschöpfen;
- *theoretischen Ansätzen*: grob unterscheidbar als strukturfunktionalistisch, historisch-materialistisch, interaktionistisch, psychoanalytisch und Kombinationen daraus (wie etwa komplexe Konstrukte von Identitätsentwicklung) mit den jeweils daraus folgenden methodischen Paradigmen (Einstellungsuntersuchungen, makrosoziologische Analysen, teilnehmende Beobachtung, Fallstudien, ... – vgl. HURRELMANN/ULICH 1980);
- *thematischen Schwerpunktverschiebungen* in diesen Untersuchungsbereichen, die teils (angesichts der Partikularität der jeweiligen Ansätze) unausweichlich, teils modisch stimuliert waren und sind, etwa von den lange Zeit vorherrschenden Untersuchungen der personalen Voraussetzungen (besonders Einstellungen) und deren Veränderungen unter bestimmten Bedingungen zu einer umfassenderen Beschreibung der Hochschulumwelt im Gefolge der „ökologischen Wende“ in der Sozialisationsforschung überhaupt (vgl. WALTER 1973/1975).

Folglich sind auch zusammenfassende Forschungsberichte dieses Bereichs häufig nach diesen Kategorien gegliedert. Ein solcher soll hier aber nicht wiederholt werden (vgl. statt dessen HUBER 1980).

2 Probleme der Konzeptualisierung

2.1 Einstellungsveränderung oder Identitätsentwicklung

Wie immer man Sozialisation versteht, man geht davon aus, daß sie (oder eine bestimmte Phase) ein Ergebnis hat, das als Merkmal einer Person zugeordnet werden kann, „relativ überdauernd“ (KOHLI 1973, S. 26), wenn auch prinzipiell veränderbar ist und das weitere Handeln (einschließlich Wahrnehmung und Interpretation der Situation) mitbestimmt. Als solche Sozialisationsergebnisse hat die vor allem amerikanische „Impact-of-College“-Forschung (vgl. FELDMAN/NEWCOMB 1969) in erster Linie *Einstellungen* aufgefaßt und untersucht (zu Wertvorstellungen, Zielorientierungen, politischen, ökonomischen, sozialen Sachverhalten und Entwicklungen), ins-

gesamt festgestellt, daß während des Hochschulbesuchs in diesen Einstellungen in der Tat Veränderungen stattfinden, und als generelle Richtung dieser Veränderungen aufgewiesen: Abnahme in Autoritarismus, Dogmatismus, Vorurteilen; Abnahme konservativer Einstellungen, Zunahme an ästhetischer und sozialer Sensibilität, zusammengefaßt: größere „Liberalisierung“. Sie hat damit, zumeist übrigens ohne sich ausdrücklich auf „Sozialisations“theorie zu beziehen, nach der Seite der gesellschaftlichen Reproduktion hin und mit einem überwiegend auf soziale Integration gerichteten Erkenntnisinteresse untersucht, in welchem Maße Hochschulabsolventen zu denjenigen Einstellungen gelangt sind, die für den bürgerlichen Status des Akademikers bezeichnend und für die Ausübung seiner beruflichen und gesellschaftlichen Rollen funktional scheinen. Kritisiert wird daran, abgesehen von diesem Erkenntnisinteresse und den vielfach anfechtbaren Methoden, das Konzept der „Einstellung“ selbst: daß die Einstellungskonstrukte sich nur jeweils auf isolierte Aspekte der kognitiv-evaluativen Orientierung von bestimmten Objekten beziehen und nicht die „strukturelle Textur“ des Bewußtseins erfassen, aus der erst Handlungen und Handlungsdispositionen sich erklären ließen (vgl. GEULEN 1975, S.86; vgl. HUBER 1980, S.530f.). Diese Kritik trifft auch die im übrigen ein anderes Erkenntnisinteresse verfolgenden Untersuchungen des Konstanzer Projekts Lehrereinstellungen (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT u.a. 1978). Folgerichtig werden theoretisch komplexere Konstrukte zur Erfassung der Sozialisationsergebnisse als handlungsanleitend gefordert und zum Teil eingesetzt: Ob „Handlungsplan“ (vgl. MILLER u.a. 1973), „Handlungsraum“ (vgl. KAMINSKI 1974), „Handlungsschema“ oder „-grundstruktur“ (vgl. VOLPERT 1974) oder „operatives Abbildsystem“ (vgl. BREUER u.a. 1975, S.11 ff.) genannt, immer sind damit komplexe, aus Kognition (Orientierung, Wissen) und Evaluation (Bewertung, Motivation) zusammengesetzte Handlungspläne gemeint, die, durch Handeln hervorgebracht, Handeln wiederum regulieren und als hierarchisch angeordnet vorgestellt werden (vgl. GEULEN 1977, S.73 ff.; vgl. ULICH 1980, S.94 ff.). Erhalten bleibt auch hier, wie bei „Einstellungen“, die Blickrichtung „von außen“ auf von den einzelnen Personen abgezogene, überindividuell gemeinsame psychische Merkmale, die (potentiell) zu gesellschaftlichen Strukturen in Beziehung gesetzt werden.

In einer Art Gegenbewegung dazu steht die sich im letzten Jahrzehnt rasch ausbreitende Orientierung am Konzept der *Identität* oder *Identitätsentwicklung* (also ein Ansatz bei der individuellen Struktur und deren Entwicklung, der Absicht nach interpretiert aus der Perspektive des untersuchten Individuums selbst), zum Teil ausdrücklich als Paradigmenwechsel von der strukturalistischen Handlungstheorie mit ihrem Modell des *Rollenspiels* zur ontogenetischen Theorie der Entwicklung von Rollen- (oder Interaktions-) *Kompetenz* proklamiert (vgl. DÖBERT u.a. 1977, S.27f.). Auf Einzelheiten in der Entwicklung dieses Konzepts der Identität von Mead und Goffman bis zur die Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung von Piaget und Kohlberg einbeziehenden Entwicklungstheorie von HABERMAS (vgl. 1976) und auf (meist amerikanische) Untersuchungen, die – an Eriksons Identitätskonzept angelehnt – einzelne Züge wie Zielgerichtetheit, Unabhängigkeit, innere Integration der Persönlichkeit an Selbstäußerungen von Studenten untersucht haben, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. HUBER 1980, S.533f.). Gefragt wird jedenfalls damit nach der individuellen Entwicklung des einzelnen Subjekts, nach der Art und Weise, wie es neue Erfahrungen (Erwartungen, Zwänge) subjektiv aufgrund seiner bisherigen Lebensgeschichte „verarbeitet“ oder umgekehrt sich, wie es geworden ist, in Interaktionen „einbringt“; wie es in der Ausbalancierung von „sozialer Identität“ (auch „Rollenidentität“ genannt), die es den verschiedenen

äußeren Erwartungen gegenüber ausgebildet hat und weiter ausbildet, und „personaler Identität“ (wie es sie über seine Lebensstadien hinweg gewahrt hat) seine „Ich-Identität“ stets neu gewinnen oder „seine innere Einheit und Kontinuität aufrechterhalten“ kann (ERIKSON 1966, S. 107; vgl. HABERMAS 1976).

Die Akzentuierung der Beziehung von (Hochschul-)Sozialisation und Lebenslauf (vgl. KOHLI 1973, 1978) und ein entsprechend biographischer Untersuchungsansatz ist ebenso Ausfluß dieser Umorientierung wie die phänomenologisch-empathische Beschreibung des Erlebens und Erleidens der Universität durch Studenten (vgl. SCHÜLEIN 1977) oder die durch Intensivinterviews gestützten Fallstudien zu individuellen Studienbiographien unter dem Gesichtspunkt von Konsolidierungs- und Krisenphasen (vgl. HEIPCKE 1979).

Das Konzept der Identität enthält in der Tat eine Maxime, die nicht wieder aufgegeben werden sollte: die Person des Sozialisanden als ganze und einzigartige zu sehen (statt sie in eine Anzahl überindividueller Merkmale aufzulösen), als Subjekt ernst zu nehmen und sich selbst und sein Handeln interpretieren und reflektieren zu lassen. Und mit „Identitätskrisen“ hat dieses Konzept eine potentiell kritische Funktion auch gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen, die Ich-Identität durch Entfremdung und Atomisierung verhindern. Deswegen ist es auch im folgenden zu berücksichtigen; als alleiniger Fokus einer Theorie der Sozialisation, auch in der Hochschule, scheint es jedoch nicht geeignet.

OTTOMEYER (vgl. 1980) nennt zwei grundlegende Fehler der vorherrschenden Theorien der Identitätsbildung: Entweder sie berücksichtigen dafür nur die interpersonelle Interaktion und vernachlässigen die sachlich-gegenständliche Praxis, die Herstellung von Produkten, die identitätstiftend ist (so Mead, Goffman, Habermas und andere interaktionistisch oder rollentheoretische Konzeptionen), oder sie verabsolutieren die sachlich-gegenständliche Praxis und vernachlässigen die Interaktion (so etwa die Autoren der „Kritischen Psychologie“). Demgegenüber hebt OTTOMEYER (vgl. 1980, S. 163 ff.) die „triadische Struktur von identitätsbildender menschlicher Praxis“ hervor. Identität gewinnt das Individuum durch den „produktiv sachlichen Gegenstandsbezug“ *und* den „zwischenmenschlichen Bezug“, der erst adäquat hergestellt werden kann, wenn die Individuen den sachlichen Gegenstandsbezug zur „gemeinsamen Sache“ machen können; allerdings sei unter kapitalistischen Verhältnissen eine adäquate Identitätsbildung sehr schwierig, wenn nicht unmöglich, weil die Widersprüche sowohl innerhalb der Zirkulations-, der Produktions- und der Konsumtionssphäre als auch zwischen ihnen eine zu hohe Synthetisierungsleistung verlangten, nämlich eine „selbstbewußte Vereinheitlichung der eigenen unterschiedlichen und widersprüchlichen Handlungssequenzen oder auch Rollen“.

Damit ist zugleich darauf verwiesen, daß auch die Identität gesellschaftlich bestimmt ist; dann kann aber auch die Ich-Identitätsbildung nicht als eine gleichsam außergesellschaftliche oder rollenunabhängige je individuelle Leistung begriffen werden – wie es bei DÖBERT u. a. (vgl. 1977) erscheint –, sondern nur als eine wiederum mit gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Mustern vermittelte oder, wie wir im folgenden annehmen, als wiederum eine Ausprägung des Habitus selbst.

Schließlich vermögen diese Konzepte, die vom Potential des Menschen zu Selbstobjektivation und -reflexion ausgehen und Identität als Selbstbewußtsein und Selbstgefühl (oder auch emotionale Selbstidentifikation) auffassen (vgl. OTTOMEYER 1980, REICHWEIN 1981), zwar Handeln insoweit zu erklären, daß Handeln als bewußte Selbstäußerung des Subjekts begriffen werden kann. Derjenige Anteil der Handlungsformung, den es, ihm selbst unbewußt, in der Übernahme immer schon vorgängiger gesellschaftlicher und gruppenspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungsmuster (auch in seiner Selbstreflexion) vollzieht, die aus dem „stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ resultierende „Charaktermaske“ (MARX 1972, S. 765), muß aber gleichfalls in seiner Entstehung erklärt werden. „Selbsttheorien“ als der eine Teil der Wirklichkeitstheorie eines Individuums neben seiner „Umwelttheorie“ (vgl. EPSTEIN 1979) oder „interne Selbstmodelle“ als subjektive Theoriestücke des „naiven Handlungstheoretikers“ Mensch (FILIPP 1979, S. 144) sind also wichtig als Teil dessen, was in der Sozialisation vermittelt wird, aber eben nur als Teil; auch sie sind je nach historischer Situation und gesellschaftlicher Position unterschiedlich.

2.2 Hochschulsozialisation als Habitusausbildung

2.2.1 Habitus als Handlungsgrammatik

Geeigneter gerade zur Analyse der Akademikersozialisation erscheint uns das Konzept des *Habitus*. Als Habitus fassen BOURDIEU/PASSERON (1971, S. 219 ff.; vgl. BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 44 ff.) „systemeigene Charakteristika“, gemeinsame Grundhaltungen, „die innerhalb eines Gesellschaftssystems das Verhalten von Mitgliedern der gleichen Klasse in den verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen prägen, selbst wenn dieses Verhalten seine spezifische Form den Eigengesetzen der jeweiligen Subsysteme verdankt“. Der Habitus wird selbst wiederum als ein „System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“, auch „dauerhafte und übertragbare Dispositionen“ genannt (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 49; vgl. BOURDIEU 1976, S. 165), aufgefaßt: Wir interpretieren diese auch im Sinne von „sozialen Konstruktionen von Realität“ oder „sozialen Vorstellungen“ (vgl. BERGER/LUCKMANN 1969, HERZLICH 1975, MOSCOVICI 1973), „moralischen Systemen“, die Handlungsentscheidungen ermöglichen, und „Motivationssystemen“, die Handeln in Gang setzen und halten (vgl. PORTELE 1977, 1978).

Der Habitus wird wiederholt als eine *Grammatik* beschrieben, als eine „generative Grammatik der Handlungsmuster“ (vgl. BOURDIEU 1974, S. 50; vgl. BOURDIEU 1976, S. 154 ff.), als ein strukturiertes, seinerseits strukturierendes Regelsystem also, mit Hilfe dessen einzelne Sätze, hier also: Handlungen, generiert werden, darunter ganz verschiedene, widersprüchliche und neue (zuvor weder ausgesprochene noch gehörte), die man dennoch verstehen und als falsch oder richtig beurteilen kann. Es gibt bereichs- oder gruppenspezifische Differenzierungen dieser Grammatik (Codes), und es gibt (in Grenzen) die Möglichkeit unterschiedlicher individueller Ausprägungen, der persönlichen *Stile*, die eben dadurch die strukturelle Einheit vergessen lassen (vgl. BOURDIEU 1976, S. 189). Dies Regelsystem muß nicht und wird selten bewußt angewandt werden, es liegt aber den einzelnen Sprechakten oder Handlungen zugrunde und kann nur aus diesen rekonstruiert werden. BOURDIEU (vgl. 1974) interpretiert mit Panofsky den Stil der Gotik als Habitus; BOURDIEU/PASSERON (vgl. 1971, S. 219 ff.) behandeln als Beispiel eines solchen Habitus das „asketische Ethos des sozialen Aufstiegs“, aus dem im einzelnen sehr unterschiedliche Strategien der Familienplanung, Ausbildungsentscheidungen, Lebenserfahrungen hervorgehen können, in denen die objektiv gegebenen und erfahrenen Chancen und Schranken (etwa des Erfolgs im Bildungswesen) bereits subjektiv vorweggenommen werden.

Der Habitusbegriff wurde also zunächst als einer historischen Epoche zugehörig verwendet, dann aber ausgeweitet auf gesellschaftliche Strukturen innerhalb einer Gesellschaft, nämlich Klassen. Er läßt sich zweifellos sowohl auf die gesellschaft-

lichen Formationen der Intelligenz oder der Intellektuellen, zu denen die Absolventen der Hochschulen gehören (Akademikerhabitus), übertragen als auch auf die „Kulturen“ der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen (etwa Juristenhabitus). Selbst „kritische“ Intellektuelle setzen in ihrer Kritik den „Konsensus im Dissensus“ voraus, was den Außenstehenden als eine verschwiegene Komplizität in den Voraussetzungen zwischen Kritisiertem und Kritiker erscheint.

Die aus den einzelnen Akten (des Sprechens) erschlossene Grammatik geht, einmal rekonstruiert, *logisch* jenen voran (erscheint als ihre logische Bedingung). *Historisch* aber wird sie durch die Sprechenden in einer Sprachgemeinschaft erst hervorgebracht: Darin liegt auch die Möglichkeit ihrer historischen Veränderung in Zeiten des Übergangs und der Krise, in denen ein neuer Habitus, zunächst repräsentiert durch aufsteigende Individuen oder Gruppen, Teilhabe an der politischen Herrschaft gewinnt (vgl. BOURDIEU 1974, S. 155 ff.). *Biographisch* betrachtet, erwirbt auch das Individuum seine Grammatik durch Sprechen, also durch eigene Aktivität (wie unterschiedlich immer dieser Prozeß durch die jeweilige Umwelt beeinflusst sein mag). Darin liegt zwar die Wahrscheinlichkeit, daß die Grammatik unbewußt das Sprechen von dem so erworbenen Sprachmuster beherrscht und so, wie im Jargon, „entfremdet“ bleibt, aber auch die Möglichkeit, sich der Grammatik und ihrer Grenzen bewußt zu werden, in diesen Grenzen einer selbst nicht „befreiten“ Grammatik ihr Potential auszuschöpfen, ihr einen persönlichen Stil abzugewinnen (und dadurch mittelbar auch auf die kollektive Grammatik zurückzuwirken).

2.2.2 Der Prozeß der Habitusausbildung

Bleiben wir in diesem Modell, müssen wir uns die Ausbildung des Habitus, also nunmehr den *Sozialisationsprozeß*, als mit einer Vielzahl von Tätigkeiten und Interaktionen einhergehend vorstellen, die zwar ihrerseits durch allgemeine und reichsspezifische gesellschaftliche Strukturen, den jeweiligen Kontext also, strukturiert sind (vgl. BOURDIEU 1976, S. 156), in der aber die beteiligten Individuen aktiv handeln und im Handeln Informationen aufnehmen, Erfahrungen und Feedback verarbeiten.

Die *psychischen* Mechanismen und Prozesse, die dabei involviert sind, können und müssen vermutlich unter Zuhilfenahme verschiedener lern- und entwicklungstheoretischer Modelle rekonstruiert werden: Verhaltenskonditionierung (auch vom „System“ aus angelegt) und in kybernetischen Termini beschreibbare Handlungsregulationen und -adaptationen sind keineswegs auszuschließen; Entwicklung der kognitiven und evaluativen Strukturen durch Lernen am Modell, durch die Konfrontation mit kognitiven Diskrepanzen, durch kognitive Entwicklung und Umstrukturierungen und insbesondere durch die Verallgemeinerung und Verinnerlichung praktizierter Handlungen (nach Piaget) sind aber für die Hochschulsozialisation wesentlich interessantere Konstrukte (vgl. HUBER 1980, S. 543 ff.; vgl. SCHULMEISTER 1983).

In *soziologischer* Sicht unterscheiden BOURDIEU/PASSERON (vgl. 1972) zwischen primärer (familiärer) und sekundärer pädagogischer Arbeit (vor allem in schulischen Institutionen) zur Einprägung des Habitus. In der Regel baut die sekundäre pädagogische Arbeit auf der primären auf. Daneben kann Habitus ohne spezialisierte Agenten und speziell arrangierte Situationen, also ohne pädagogische Arbeit, angeeignet werden, indem etwa ein Kind durch Praxis praktische Kompetenz erwirbt, ohne daß sie im Bewußtsein thematisiert oder erklärt werden müßte. Diese Praxis erscheint als „selbstverständlich“ und „evident“, als von sich aus legitimiert, das

dank gemeinsamer Habitusformen Erzeugte als Realität (entsprechend der Theorie von der „sozialen Konstruktion der Realität“ oder den „sozialen Vorstellungen“). Auch der Habitus des Akademikers wird zum Teil – nachahmend etwa im Praktikum oder im Referendariat oder interagierend, etwa in der studentischen Subkultur – auf diese selbstverständliche, nicht bewußte und nicht zu thematisierende Art angeeignet. Auch bei der pädagogischen Arbeit mit expliziten Agenten und Situationen gibt es eine *implizite Pädagogik* (sonst auch als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet), die einen Habitus durch die unbewußte Einprägung von Prinzipien produziert, die sich in der durchgesetzten Praxis nur im praktischen Zustand äußern (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 62). Im Studium werden etwa Prinzipien, wie Themen „anzugehen“, Arbeiten „anzulegen“, Fälle oder Aufgaben zu lösen, nicht ausdrücklich vermittelt, aber praktisch durchgespielt und eingeübt. Es wird so insgesamt das „Sozialisationsparadoxon“ (vgl. PORTELE 1978) vermieden, geht es doch im Prozeß der Sozialisation darum, daß „[...] wir lernen wollen, was wir sollen [...]“ (POPITZ 1968, S. 6). Der Befehl aber: „Du *sollst* das *wollen*“, ist unausführbar, denn wenn jemand das tut, was er soll, tut er nicht das, was er will; wenn er das nicht tut, tut er, was er will, nicht, was er soll. Was immer er tut, er mißachtet den Befehl. Die *explizite pädagogische Arbeit* hingegen, „die den Habitus durch die methodische organisierte Einprägung als solche von formulierten oder sogar formalisierten Prinzipien produziert“ (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 63), führt dazu, die (Sprach-) Praxis bewußter und systematischer zu tun, aber auch zur Möglichkeit, sie bewußt zu verändern. Explizite Pädagogik ist damit einerseits die Bedingung dafür, daß „Alltagstheorien“ oder „Handwerkelei“ und Wissenschaft voneinander getrennt werden. „Dies ist eine der stärksten sozialen Auswirkungen der wissenschaftlichen Rede, die den Inhaber der Prinzipien (z. B. Ingenieur) durch eine unüberwindbare Schranke vom bloßen Praktiker (z. B. Techniker) trennt“ (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 67). Explizite Pädagogik ist damit Bedingung auch für den privilegierten Status des Akademikers – und zugleich Bedingung für dessen Aufhebung.

2.2.3 Akademischer und fachspezifischer Habitus

Der eben beschriebene Prozeß ist mitnichten nur einer der inneren Entwicklung von Subjekten. Er geht vielmehr, wie alle Sozialisation, einher mit Selektionsprozessen (formalisierten und informellen), die unmittelbar die objektive Zusammensetzung, Status und Situation der Ausgewählten und der Ausgeschiedenen bestimmen, mittelbar wiederum auch beider Habitus. Dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Ergebnis dieses doppelten Prozesses (und zugleich Anlaß zu theoretischer und praktischer Kritik) ist jedenfalls die Ausbildung einerseits des *allgemeinen Akademikerhabitus*. Zu ihm gehören offenbar Status- und Bildungsbewußtsein, Führungs- und Privilegienanspruch, die das Konstanzer Projekt (vgl. BARGEL u. a. 1977) in den Selbstdarstellungen von Akademikern als unterscheidendes Merkmal gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen vorfand und die auch noch, in modifizierter Form, in der Haltung des kritischen Wissenschaftlers und sogar noch des „Alternativlers“ wiederzufinden sind – vermutlich so lange, wie besondere Privilegien für Akademiker existieren und in Anspruch genommen werden. Es ist der allgemeine Habitus der „neuen Klasse“, der wissenschaftlich-technischen Intelligenz, die sich als Sprachgemeinschaft der rein rationalen Argumentation darstellt und damit ihre Rechte als Profession und ihren Anteil an der Macht sowohl einfordert als auch legitimiert (vgl. GOULDNER 1980).

Seine besondere Ausprägung erfährt er andererseits im *fach-* und zugleich *professionsspezifischen Habitus* der Ärzte, Juristen, Pädagogen, Psychologen, Nach dem auch hierzu heranzuziehenden Grammatikmodell liegt deren professionellen Handlungen eine „Handlungsgrammatik“ zugrunde: Die Wirklichkeit wird auf eine bestimmte Weise strukturiert, es werden ganz spezifische Informationen weiter gesucht, um das Problem auf die habituspezifische Weise lösen zu können. Ziel dieser Unternehmung ist, das Geschehen bearbeitbar zu machen. Bearbeitbarkeit kann mindestens zwei Ausprägungen haben: Routinebearbeitung: Bearbeitung als etwas, wofür es anerkannte Lösungsregeln gibt, und Problembearbeitung: Bearbeitung durch Kombination oder Konstruktion von Lösungsregeln (Transformationsregeln) (vgl. SCHÜTTE 1981). Insofern wird tatsächlich etwas „hergestellt“ (vgl. WOLFF u. a. 1979), und dabei ist wichtig, daß der Herstellungsprozeß nicht als solcher erscheint, sondern als „Wirklichkeit“ verschleiert wird. Hierin besteht eine Analogie zwischen „Habitus“ und professionellem „Blick“, wie WOLFF u. a. (1979, S.111) ihn fassen: „Mit dem Ausdruck ‚Blick‘ beziehen wir uns nicht auf das Erkennen von etwas ‚objektiv Gegebenem‘, sondern im Gegenteil auf die Art und Weise, wie über kognitive Interpretationsmuster und -strukturen Realitäten konstituiert werden – ‚Blick‘ wird von uns ausdrücklich als ‚Synthetisierungsleistung‘ verstanden. Durch den ‚Blick‘ erkennt man nicht Wirklichkeit, sondern stellt diese überhaupt erst her.“ In der Erzeugung dieses Habitus – und weder in der unzweifelhaft unzureichenden Vermittlung technischer Fertigkeiten noch in einer unspezifischen „allgemeinen“ Bildung – besteht vermutlich die praktische Funktionalität der Hochschule, um derentwillen sie immer noch als Ausbildungseinrichtung existiert.

3 Umwelten der Sozialisation in der Hochschule

Theoretisch setzt der Versuch, die Prozesse der Entwicklung der Subjekte in einer Institution auch nur angemessen zu beschreiben, geschweige denn zu erklären, eine Analyse nicht nur der Lebensgeschichte und -perspektive der Subjekte, sondern auch eine Analyse der Institution und ihres Wandels voraus. Praktisch scheint diese Aufgabe, bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule, schwieriger leistbar denn je. Wenn sich die Universität als ein wahrer Proteus jedem soziologischen Versuch, sie unter einer bestimmten einheitlichen Gestalt zu erfassen (wie etwa als totale Institution, als kulturelle Einheit oder als soziale Organisation), entzogen hat und nur als eine Vielfalt sich kreuzender Verflechtungen und sich überlagernder Strukturen und Interaktionsmatrizen beschreibbar ist (vgl. NITSCH 1983), wenn sie darüber hinaus in einer historisch-sozialpsychologischen Studie als eine Institution voller Widersprüche, als „Monster“ erscheint (vgl. SCHÜLEIN 1979) und von Studenten und sensiblen Hochschullehrern kaum mehr als „Untertanenfabrik“ (wie in den 60er Jahren), sondern schließlich nur noch als „Labyrinth“ erfahren wird (vgl. KAMPER 1979), dann besteht wenig Aussicht, zu konsistenten Aussagen über die Wechselbeziehung zwischen Hochschule und studentischer Persönlichkeit zu kommen. Wenig erklärungskräftig scheinen dann auch die eine einheitliche und gemeinsame Umwelt unterstellenden statistischen Erhebungen von Einschätzungen des akademischen „environment“ oder „Klimas“ in der amerikanischen oder amerikanisch beeinflussten Hochschul-Umwelt-Forschung (vgl. HUBER 1980, S.536 ff.).

Ein Versuch der Rekonstruktion in einem Modell sei gleichwohl gewagt: In der sozialen Organisation Hochschule, deren Grenzen noch am ehesten an den Mitgliedschaftsrechten bestimmbar sind, überlagern sich – dies die These – Umwelten,

die zugleich über sie hinausreichen: Wissenschaft, Ausbildung und Selektion, Verwaltung, Peer-group und Subkultur.

3.1 Stätte der Wissenschaft

Ob man in der Hochschule das akademische System, der kognitiven Rationalität als zentralem Wertmuster verpflichtet, organisiert sieht (vgl. PARSONS/PLATT 1976, S. 189; vgl. E. BECKER 1983), in seiner Aufgabe, Wissen zu produzieren und wissenschaftliche Intelligenz auszubilden, das Spezifikum der Hochschule gegenüber anderen Ausbildungseinrichtungen (vgl. KLÜVER 1983) oder sie als „sekundäre reflexive Institution“ auffaßt, die ausdifferenziert und auf Abstand zur alltäglichen Interaktion gebracht ist, um systematische Objektreflexion und Selbstreflexion zu ermöglichen (vgl. SCHÜLEIN 1979, S. 190 ff.): mit dem *Wissenschaftsbetrieb* als Umwelt, wie auch immer gebrochen, sieht sich der Student in der Hochschule offenbar prinzipiell konfrontiert. Sie begegnet ihm – in der Metaphorik des Habitus-Konzepts (siehe 2.2) gesprochen – als eine „Sprachgemeinschaft“, die einen besonders „elaborierten Code“ besitzt, mit zugrundeliegenden gemeinsamen Strukturen und Regeln für die Hervorbringung eines rationalen Diskurses, in dem grundsätzlich nur person-(autoritäts-), gruppen-, kontext- und situationsunabhängige, also „sachliche“ Argumente zu gelten haben (vgl. GOULDNER 1980); und mit bereichsspezifischen Ausprägungen, den Sprach-, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern der Fächerbereiche und Fächer. In beidem hat diese Welt der Wissenschaft zwar ihren eigentlichen Stützpunkt in der Hochschule, die für sie ausbildet, und ihre Leitfigur in dem forschenden und lehrenden Professor; sie stellt aber weit darüber hinaus einen Zusammenhang dar, in den mindestens noch die öffentlichen, hochschulfreien Forschungsinstitute und (mit Einschränkungen) die Forschungslabore der Industrie einerseits sowie die wissenschaftliche Öffentlichkeit andererseits gehören.

In den einzelnen Fächern bilden die Auffassung und Systematisierung des zu vermittelnden Wissens und die soziale Organisation eine Einheit, die auch den Ausbildungsgang strukturiert und auf bestimmte Leitbilder hin orientiert. In Curriculum (Studiengang), Lehrbüchern (Inhaltsauswahl und -systematik) und Lernsituationen (Arbeits- und Kommunikationsformen) äußert sich diese als *pädagogischer Code*: Wie BERNSTEIN (vgl. 1977) mit seiner Unterscheidung und Analyse von „Kollektionscode“ und „integrativem Code“ (vgl. KLÜVER 1983, WILDT 1983) gezeigt hat, begegnet der Student darin nicht nur spezifischen Ausprägungen von systematischer (hierarchischer) Anordnung und strikter Abgrenzung fachlicher Inhalte, sondern zugleich auch je unterschiedlich sozial verfaßten Umwelten (wie etwa in Machtstrukturen, Verwertungsformen und Kommunikationsprozessen). Die Spezialisierung darin „bewirkt relativ schnell eine klare und deutlich abgegrenzte Bildungsidentität“ (BERNSTEIN 1977, S. 138); Fachwechsel bedeutet daher immer auch „Resozialisierung“ in einen neuen kognitiven und sozialen Stil.

Aber auch mit *Wandel und Krisen der Wissenschaft* ist der Student konfrontiert. SCHÜLEIN (1979, S. 194 ff., S. 199 ff.) leitet aus den Strukturmerkmalen der gesonderten Institutionalisierung systematischer Erkenntnis chronische und aus den immer bestehenden Austauschprozessen mit sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen entwicklungsgeschichtliche Krisen der Universität ab: *Chronisch*, weil in gewissem Maße in den Freiräumen existenz- und arbeitsnotwendig, seien Selbstüberschätzung, -darstellung und massive Abgrenzung gegen andere, Realitätsferne und Neigung zum Sektierertum, Vermischung (Instrumentalisierung) von in-

stitutionellen Aufgaben und persönlichen Interessen (Status, Privilegien); andererseits seien damit Labilisierung der Identität und psychosoziale Belastung durch die normative Diffusion in Verbindung mit hohem Leistungsdruck verbunden. *Entwicklungsgeschichtliche Krisen* der jüngeren Zeit wären etwa aus dem Vordringen der „produktiven“ Erkenntnistätigkeit (vor der reflexiven) und deren Instrumentalisierung für die Lieferung von Fachwissen und Fachleuten erwachsen und, damit einhergehend, innerhalb der Wissenschaften aus dem Vorrang der Objektreflexion, des naturwissenschaftlichen Erkenntnismodus, vor der Selbstreflexion. Im Zusammenhang mit Entwicklungen in den anderen „Schichten“ der Universität (Massenaufnahme, Verschulung) hat auch dies hohe psychosoziale Kosten (Verarmung der Interaktionen, Funktionalisierung des Lernens, geringe Chancen für Ausbildung einer selbstreflexiven Identität). Die zunehmende technologische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. BÖHME u.a. 1973) wendet sich aber auch in die jüngste Krise der Umwelt Wissenschaft, an der die Subjekte teilnehmen müssen: eine moralische Krise durch den Widerspruch zwischen Wertfreiheitspostulat und Finalisierung und eine wissenschaftstheoretische durch Zweifel an der schrankenlosen Geltung des naturwissenschaftlichen Erkenntnismodells angesichts auch der Auswirkungen der Technologie in Natur und Gesellschaft (vgl. FEYERABEND 1976), auch eine soziale Krise, insofern dadurch Autoritäts-, Status- und Privilegienansprüche der wissenschaftlich-technischen Intelligenz ins Wanken geraten können.

3.2 Ausbildungsinstitution

Die Organisation Hochschule birgt aber zugleich eine Ausbildungseinrichtung, die nicht nur den Nachwuchs für die Wissenschaft, sondern vor allem weit darüber hinaus Arbeitskräfte für andere Bereiche qualifiziert und selektiert. Auch diese Umwelt reicht weit über die Grenzen der Hochschule hinaus: Sie verbindet sie einerseits der Struktur nach mit anderen Teilen des Bildungssystems, besonders der Schule, als deren Fortsetzung sie von den Studenten, die aus jener kommen, auch wahrgenommen werden kann, und verweist durch Ausbildung und Selektion für spezielle Bereiche auf die Welt der Berufe, die von der wissenschaftlich-künstlerisch-technischen Intelligenz eingenommen werden. Über die Umwelt „Ausbildungsstätte“ werden der (zunehmend krisenhafte) akademische Arbeitsmarkt, werden die persönlichen Leitbilder und praktischen Leitvorstellungen und Normen aus den akademischen Professionen zur weiteren Umwelt der Studenten, in der sich Zukunftsplanung (vgl. LIEBAU 1981) und vielleicht „antizipatorische professionelle Sozialisation“ (vgl. MERTON 1957) abspielen; über sie können äußere Interessen auf Studiengänge und Prüfungen einwirken. Die Überlagerung der Wissenschafts- durch die Ausbildungsstätte kompliziert die Umwelt Hochschule für die Studenten (von denen hier nur die Rede sein soll) erheblich: Es müssen Widersprüche oder Spannungen verarbeitet werden in den Orientierungen (wissenschaftliche Erkenntnis – berufliches Fortkommen), in der Gegenstandswahl (Theoriebezug – Praxisrelevanz), der Arbeitsorganisation (Muße – Regelstudienzeit; Kooperation – Einzelleistung), in den sozialen Beziehungen zum Hochschullehrer (qua Wissenschaft prinzipiell nur fachliche und persönliche, qua Ausbildung/Prüfung Amtsautorität) und zu den Mitstudenten (Kollegen – Konkurrenten) (vgl. SNYDER 1971). Insbesondere überlagert die Aufgabe der *Selektion* für andere Bereiche, mit Ausbildungseinrichtungen in dieser Gesellschaft unlösbar verknüpft, mit ihren Verfahren und Kriterien die sonst der akademischen Profession für sich immanente Selektion und wird so allgegenwärtig: nicht allein durch die expliziten Prüfungen, Zwischenprüfungen

und Scheine, sondern auch durch eine Fülle selektiver Akte von seiten der Hochschullehrer (besondere Zuwendung, „Adoption“ zur Hilfskraft oder zum Tutor, Empfehlungen und Gutachten) und auf der Seite der Studenten selbstselektiver (antizipatorischer) Entscheidungen (durch Meiden bestimmter Hochschullehrer, Themen und Veranstaltungen, durch Aufschub von Prüfungen, Fachwechsel, Drop-out) und/oder psychosozialer Krisen. Die bildungspolitische Entwicklung zu einer Verringerung der Selektivität in der Aufnahme von Studierwilligen in die Hochschule hat das Gewicht der Selektionsprozesse während und zum Ende der Hochschulzeit vermutlich erhöht, ohne deswegen die Studenten besser (durch Sozialisation) dafür auszustatten (vgl. KRÜGER/STEINMANN 1981).

3.3 Peer-group und Subkultur

Als eine weitere Umwelt, die mit den anderen verschränkt in der Hochschule existiert, sei hier die der Peer-group und der durch sie getragenen studentischen Subkultur aufgefaßt – gegründet darauf, daß der Student ja in den beschriebenen Umwelten der Wissenschaft und der Berufsausbildung nie allein lebt, sondern sie immer innerhalb und mit einer Gruppe von „Kommilitonen“ erfährt. Nach der reichen Peer-group-Forschung in amerikanischen Hochschulen (vgl. BRADSHAW 1975; vgl. FELDMAN/NEWCOMB 1969, S. 227 ff.; vgl. HOCHBAUM 1972, NEWCOMB 1962, NEWCOMB/WILSON 1966) zu schließen, können die Beziehungen in der Peer-group in bezug auf die anderen Umwelten in der Hochschule als *Komplement* wirken, das deren Normen und Sanktionen noch verstärkt (etwa fachspezifische Arbeitsgruppen), als *Korrektiv*, das deren Ansprüche relativiert, umwertet oder gegeneinander ausspielt (etwa Projektgruppen), oder als *Kompensation*, die deren Zumutungen oder Druck aushaltbar macht (Freizeit- oder Sportgruppen etwa – vgl. H.S. BECKER u.a. 1968) oder subjektive Krisen zu überwinden hilft (vgl. PORTELE 1981 a); die proklamierten Bildungsziele der jeweiligen Hochschuleinheit kann sie also unterstützen oder aber – offenbar häufiger – konterkarieren und ebenso die individuelle Entwicklung entweder fördern oder hemmen (vgl. FELDMAN/NEWCOMB 1969, S. 236 f.). In dieser Hinsicht gleicht sie der Peer-group in der Schule, aus der die Studenten Beziehungen und Erfahrungen dieser Art auch mitbringen. Kreutz (vgl. KRAPPMANN 1980, S. 446) faßt Peer-groups deswegen geradezu als Produkt der schulischen Organisation auf, und PARSONS/PLATT (vgl. 1976) sehen die Loslösung aus der Orientierung auf die Gleichaltrigen-Gruppe zugunsten der Eingliederung in die vertikal und horizontal differenzierte Erwachsenenwelt geradezu als Aufgabe der Sozialisation in der Hochschule an. Ganz abgesehen davon, daß diese Wertung das Potential für die Ausprägung von Solidarität mit anderen Menschen in gleicher Lage übersieht: Die Peer-group setzt sich zwar je spezifisch mit ihrer Hochschul- oder Fachbereichsumwelt auseinander, reicht aber wiederum, wie die anderen Umwelten, auch über diese Organisationsgrenzen hinaus; sie ist das Medium, in dem sich außerhochschulische Einflüsse allein schon durch die immer neuen Studentengänge, aber auch durch deren Beziehungen zur weiteren Umwelt am stärksten und am raschesten (auch als Veränderungsdruck auf die Hochschule selbst) durchsetzen (vgl. HOCHBAUM 1972); sie trägt eine sich durch alle fach- und gruppenspezifischen Variationen, formellen und informellen Gruppen, Vereinigungen, Korporationen, Studentengemeinden, politischen Organisationen und Wohngemeinschaften (vgl. HERLYN 1981) hindurchziehende studentische Subkultur. Diese hat ihre eigenen, von der Gesamtkultur abhebbaren Lebensstile und Verkehrsformen; sie sind denen der Akademiker überhaupt näher durch die grundsätzlich wohl ähn-

liche Voraussetzung eines Verkehrs zwischen autonomen, freien und gleichen Subjekten, der Reziprozität der sozialen Beziehungen und damit durch die Reproduktion von „Strukturen der Konkurrenz und der individuellen Zurechenbarkeit der Leistungen“ (PREUSS 1975, S. 74f.); trotz aller Unterschiede zu jungen Arbeitern und Arbeitslosen zeigen sie aber auch wesentliche Züge, zumal generationsspezifische, der jeweiligen allgemeinen Jugendkultur (vgl. NITSCH 1983), gegenwärtig etwa im Gebrauch der Medien oder in den – anfechtbar als „neuer Sozialisationstyp Narziß“ (vgl. HÄSING u. a. 1979, WUGGENIG 1979) zusammengefaßten – Reaktionen auf Konsumgesellschaft und Perspektivenlosigkeit.

3.4 Bürokratische Organisation und gesellschaftlich geformte Sachumwelt

Schließlich ist in der Hochschule als Umwelt auch noch diejenige einer formalen Organisation zu erfahren (wenn auch einer atypischen, komplizierten und partiell anarchischen – vgl. MARCH/COHEN 1974, NITSCH 1983): zumal an ihren Entscheidungs-, Steuerungs- und Kontrollstrukturen. Dabei ist zu vermuten, daß die Studenten in ihrer Mehrheit (von den hochschulpolitisch Aktiven abgesehen) die Elemente korporativer Selbstkontrolle, durch Selbstverwaltungsorgane und akademische Prüfungen, die sich in der Hochschule gehalten haben, weniger intensiv erfahren als die sie überlagernden einer bürokratischen Kontrolle; daß sie also vor allem die Ämter für quasi schulische Regelungen (Zulassungsstellen, Studentensekretariate, Prüfungsämter) und sozialstaatliche Funktionen (Ausbildungsförderung, Arbeits- und Wohnungsämter der Studentenwerke...) erleben, die ihnen eine Vielzahl von Pflichten (Terminen, Formalitäten, Gängen) auferlegen. In der korporativen Verfassung prinzipiell als Mitglieder angesprochen (und so auch früher etwa im Immatrikulationsritual), werden sie in der bürokratischen Organisation als (zu kontrollierende) Nutzer einer Ausbildungsanstalt oder als Behördenklientel behandelt (und so auch im Verwaltungsakt der Einschreibung). Wenn die Trendeinschätzung der „Verrechtlichung, Verschulung, Bürokratisierung“ (vgl. PRAHL 1980) stimmt, dann dringen die letzteren Strukturen weiter vor, indem die korporative Selbstkontrolle und damit die Handlungsspielräume der akademischen Profession, wie die anderer Professionen auch, stärkerer gesellschaftlicher Aufsicht unterworfen werden, indem die Expansion und die materielle Bedeutung der Hochschulausbildung zunehmend ökonomisch und rechtlich kontrolliert werden (müssen) und indem divergente Normen und Verhaltensweisen in der studentischen Subkultur (besonders gegenüber der Leistungsideologie) disziplinierende Steuerungen nahelegen. In dem Maße, in dem dies tatsächlich der Fall ist, finden sich die Studenten auch in Gestalt dieser Bürokratie in einer Umwelt, die weit über die Hochschule hinausreicht, sie faktisch mit dem politisch-administrativen System konfrontiert und sie als (werdende) Angehörige der akademischen Professionen jetzt wie später einzuschränken droht. Es ist von da aus erklärbar, daß nach der Studentenbewegung der 60er Jahre, die beides: noch die Professorenherrschaft und schon die drohende Verplanung und Disziplinierung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1962, 1966), anvisierte, die späteren Anlässe der Politisierung immer aus dem letzteren Bereich stammten (Hochschulrahmengesetz, besonders mit den Regelstudienzeiten; Prüfungsordnungen; Ausbildungsförderung; Berufsverbote).

Es liegt nahe, nach impressionistischen Äußerungen vieler zu vermuten, – systematische empirische Untersuchungen fehlen –, daß die konkrete Umwelt der Gebäude und Apparate, die „gesellschaftlich geformte Sachumwelt“ (vgl. GEIGER 1974, S. 92), von den Studenten als Sprache verstanden wird (vgl. RATH 1983), in der sich

die Strukturen der Umwelt Hochschule insgesamt noch einmal symbolisieren: die Abdrängung noch unverwechselbarer schloßgleicher Hauptgebäude und villenähnlicher Institute in Nischen und Randgebiete, die Dominanz der voneinander und von Bürohochhäusern nicht mehr zu unterscheidenden standardisierten „Verfügungs“(!)gebäude und der Siedlungsblöcken ähnelnden anonymen Wohnheime (zu ihren Wirkungen – vgl. KUDA/SPERLING 1983), das Labyrinth der zergliederten und über Standorte in der ganzen Stadtregion verstreuten Universität insgesamt – eine Umwelt, in der nicht mehr eine „Studentenbude“ als Stützpunkt, sondern die private Wohnung oder Wohngemeinschaft als Zufluchtsort gebraucht wird (vgl. GRIESBACH u. a. 1983, S. 241 f.).

3.5 Nachbemerkungen

Einige grundsätzliche *Einschränkungen* zu diesem Rekonstruktionsversuch sind notwendig: Die Schichten so voneinander abzuheben verfehlt notwendig ihre tatsächliche *Verquickung und kontextspezifische Ausprägung*. Fachbereiche oder Hochschultypen etwa stellen ganz unterschiedliche Umwelten dar, je nachdem, welche Paradigmen und welcher pädagogische Code in der Wissenschaft bestimmend sind, in welchem Grade die Ausbildung auf berufliche Qualifikation hin zentriert ist, welche Orientierungen die studentische Kultur färben und wie das Verhältnis der Selbstkontrolle (Mitbestimmung) und der bürokratischen (hierarchischen) Kontrolle ist und wie stark diese eingreift. Variablen aus diesen Dimensionen zusammennehmend, hat die FORSCHUNGSGRUPPE HOCHSCHULKAPAZITÄT (vgl. 1973) Fächer nach ihrem „Standardisierungsgrad“ (= Grad der Vorhersagbarkeit von Verhaltensweisen der Forschenden und Lehrenden aufgrund des Materials und der Kenntnis des Materials in einer Disziplin) unterschieden: Fächer, die von Experten als hochstandardisiert eingeschätzt wurden, zeigten höhere Ausprägungen in Kodifikation (der Verhaltensregeln), Kontrolle (des Verhaltens), niedrigere in Partizipation, Selbstverwaltungsaufwand, Legitimitätskonflikten, Informationsgrad (der Mitglieder), gehen mit höherer Kollektionscodeorientierung, höherer Festlegung der studentischen Arbeitszeit und geringerer intrinsischer Motivation der Studenten zusammen (vgl. PORTELE 1975, S. 107 ff.). Schwierig und anfechtbar, wie solche konstruierten mehrschichtigen Modelle auch sind, scheinen sie doch aufschlußreicher als nur sozialpsychologische Konzeptionen und Untersuchungen des „Klimas“ einer Hochschuleinheit, wie sie lange Zeit in der amerikanischen College-Forschung dominierten (vgl. FELDMAN 1972, S. 146).

Verquickung meint nicht Kongruenz: Zwar bestehen vielfache Entsprechungen zwischen den oben unterschiedenen Umwelten, zugleich aber auch Spannungen und Widersprüche. Dadurch entstehen Nischen, die als *Handlungsspielräume* genutzt werden können, ist es möglich, sie gegeneinander auszuspielen und die Gewichtungen der Orientierungen auf sie zu verschieben (dies besonders auch im zeitlichen Verlauf des Studiums, siehe unten), und es könnte sein, daß sich gerade an den dadurch nötigen Strukturierungsleistungen der allgemeine Habitus des Akademikers bildet. Es können darin Konflikte aufbrechen, die auch zu Krisen des geläufigen Handelns, zu Brüchen im Habitus führen können: „Denn die Krise, die das Undiskutierte zur Diskussion, das Unformulierte zu einer Formulierung führt, hat zur Bedingung ihrer Möglichkeit die objektive Krise, die, indem sie das unmittelbare Angepaßtsein, das subjektive [...] an die objektiven Strukturen aufbricht, praktisch die Evidenzen zerstört und darin einen Teil dessen in Frage stellt, was ungeprüft hingenommen worden war“ (BOURDIEU 1976, S. 331).

Die Realität, die mit diesem Modell sich überlagernder und über die Hochschule hinausreichender Realitäten rekonstruiert werden sollte, ist in ständigem historischem Wandel begriffen: Die Wissenschaft erlebt, nach den allerorts ausbrechenden Diskussionen zu schließen, eine Sinnkrise, die Unsicherheiten des akademischen Arbeitsmarkts wirken, wie schon empirisch faßbar, auf die Ausbildungseinrichtung Hochschule und besonders das Studienverhalten der Studenten zurück (vgl. GRIESBACH u. a. 1983, TEICHLER 1983), die Peer-group dürfte langfristig ihren Charakter als Gruppe (postadoleszenter) Gleichaltriger verlieren (besonders bei Öffnung der Hochschulen zur Weiterbildung), und trotzdem dürften die sozialen Beziehungen der Subkultur angesichts der Krisen in Wissenschaft und Beruf und in Reaktion auf eher noch weiter fortschreitende Bürokratisierung an Bedeutung für die Subjekte noch gewinnen: dieser Wandel kann also den Charakter und die objektive und subjektive Relevanz dieser Umwelten für den Studenten erheblich verändern.

Weder die Hochschule noch deren Wandel sind den Studenten objektiv vorgegeben: die Subjekte *wirken*, wie inzwischen weithin Konsens (vgl. DIPPELHOFFER-STIEM 1979), *durch ihre Interpretationen und ihr Handeln an der Konstituierung und Veränderung* der Umwelt mit (die Auffassung des symbolischen Interaktionismus mit einigen Vorbehalten vorausgesetzt): Umwelt wird „durch Handeln definiert und durch Handeln erfahren“ (ITTELSON u. a. 1977, S. 143). Das beginnt damit, welche Studenten (mit welchen Erfahrungen, Erwartungen, Normen und Verhaltensweisen) in einem Ort, Hochschultyp, Fachbereich zusammentreffen und füreinander Umwelt werden, und setzt sich fort darin, wie sie daraufhin auch wissenschaftliche Probleme, berufliche Perspektiven, Hochschullehrer- und Kommilitonen-Erwartungen und Prüfungsanforderungen deuten und mit ihnen umgehen. Es hängt dies vermutlich von (ihrerseits in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen gebildeten) Orientierungen ab, die sich als Ausprägungen des Habitus darin sowohl äußern wie weiter ausbilden.

4 Studienstrategien und -orientierungen

Löst man sich also von der Vorstellung, daß die umgebenden objektiven Bedingungen die Entwicklung der Subjekte einfach determinierten, zugunsten der Annahme, daß diese sich in einer nach beiden Seiten wirkenden Interaktion mit der Umwelt vollziehe, dann ist angesichts der Verschiedenheit der Individuen und der Vielschichtigkeit der Umwelt Hochschule nur wahrscheinlich, daß Studium in der Hochschule für jeden Studenten etwas Verschiedenes bedeutet und bewirkt und daß andererseits dieselben Handlungen verschiedener Studenten aus ganz unterschiedlichen Handlungsplänen und Deutungen der Situation hervorgehen können. Für die hochschuldidaktische Praxis liegt darin die Begründung einer „kommunikativen“, immer wieder die Situation zwischen den je beteiligten Subjekten thematisierenden Didaktik; für die Hochschulsozialisationsforschung, sofern sie überhaupt noch überindividuelle und übersituative Aus- und Voraussagen anstrebt, ist eine solche Feststellung unbefriedigend. Daher werden nach je dominant gesetzten Merkmalen Gruppen oder Typen von Studenten konstruiert, um wenigstens für diese Aussagen oder Voraussagen machen zu können. Nach der fast mit der Zahl der Autoren wachsenden Zahl der Typologien scheinen sie ziemlich beliebig oder ausschließlich von der jeweiligen Fragestellung aus konstruierbar; damit ist auch die Gefahr von Zirkelschlüssen relativ groß, insofern das zu erklärende Verhalten und Erfahren der Subjekte bereits in der Beschreibung der Typen, zu denen sie gerechnet werden, subsumiert ist.

Orientierten sich solche Gruppen oder Typenbildungen in der deutschen hochschulsoziologischen Forschung zunächst an Geschlecht, schichtspezifischer Herkunft und vorangehendem Ausbildungsgang, also „objektiven“ Merkmalen (vgl. JENNE u.a. 1969, KATH u.a. 1966), so jetzt, nach der interaktionistischen Auflösung der damit unterstellten Wirkungszusammenhänge (vgl. STEINKAMP 1980), vorwiegend an (ihrerseits lebensgeschichtlich begründeten) Handlungsmustern, Strategien oder Orientierungen, also „subjektiven“ Merkmalen.

Die eine Klasse solcher Typenbildungen ist, grob gesprochen, (*individual*)psychologisch fundiert. Diese legen „Persönlichkeits“merkmale oder, bei dynamischen Grundkonzepten, von den Individuen generalisierte (basale) Strategien oder Handlungspläne zugrunde, die weiteres Handeln bestimmen, solange sie erfolgreich oder aber die „Kosten“ ihrer Änderung zu hoch sind. Als solche wären einerseits die sogenannten kognitiven Stile, Lerneinstellungen und -strategien anzusetzen, andererseits persönlichkeitspsychologisch beschriebene Merkmale wie Introversion/Extraversion, Stabilität/Labilität (vgl. ENTWISTLE u.a. 1979) oder soziale Grundstrategien (vgl. STEINERT 1972).

Auf *psychoanalytische* Konzepte zurückgehend, vermutet SCHÜLEIN (1977, S. 144 ff.) unterschiedliche Modi der Bewältigung kritischer Situationen im Studium oder des Scheiterns an ihnen für den „eher analen Charakter (feste Ichgrenzen, konsistentes Über-Ich, abgrenzend/retentive Modi des Umgangs mit Realität)“ und für den „eher oralen Charakter (labile Ichgrenzen, schwaches Über-Ich, orale Modi des Umgangs mit Realität, Identitätsproblematik)“. Ihnen ließen sich wohl auch die von KRÜGER/STEINMANN (vgl. 1981) identifizierten unterschiedlichen Krisenverläufe zuordnen.

Kognitive und psychoanalytische Konstrukte sind in dem Konzept des „Coping“ mit problematischen Situationen (Wahrnehmung und kognitive Einordnung als Produkt von Stimuli der Umwelt und Dispositionen der Person und Folgerungen aktiven – sich zuwendenden – oder passiven – sich abwendenden, vermeidenden – Verhaltens in Handeln oder intrapsychischer Verarbeitung) und entsprechender typischer Coping-Strategien enthalten (vgl. DIPPELHOFFER-STIEM 1979, S. 24 ff.). Gemeinsam ist dieser Klasse von Typenbildungen, daß es sich um zunächst inhaltsneutrale Konstrukte von individuellen Strategien zur Bewältigung von Aufgaben und problematischen Situationen überhaupt handelt, von denen man annehmen kann, daß sie, biographisch früher erworben, auch gegenüber solchen in der Hochschule weiterverfolgt werden.

Obwohl gerade die Verbindung beider Klassen das Interessanteste wäre, kann hier nur die zweite Klasse von Typenbildungen weiterverfolgt werden, die eher soziologisch orientiert ist und sich auf spezifische Orientierungen stützt, die angesichts einer bestimmten Umwelt, hier also der in der Hochschule verschachtelten Umwelten, entwickelt und von den ihr ausgesetzten Gruppen geteilt werden; es soll sich also um *Studienstrategien* handeln, die sich nach vorherrschender (Ziel-)Orientierung, Mittelwahl/Vorgehensweisen und Intensität unterscheiden und (ohne daß sie voll bewußt sein müßten) die einzelnen Handlungen generieren und sich darin gegebenenfalls „habitualisieren“. Teil oder Auswirkung solcher Strategien sind die „Relevanzstrukturen“, die bestimmen, ob Situationen überhaupt als problematisch wahrgenommen, interpretiert und zugleich als wichtig eingestuft werden (vgl. SCHÜTZ/LUCKMANN 1975).

Einstellungen zu bestimmten (auch in der College-Umwelt repräsentierten) Werten und Lebenszielen sind als solche in der amerikanischen Hochschulsozialisationsforschung vielfach untersucht worden (vgl. FELDMAN/NEWCOMB 1969, S. 5 ff.), nicht

jedoch als Studienstrategien. Nach der *Zukunftsplanung* allgemein, nach sowohl den Zeitplanstrukturen im Studium als auch den Niveau-Aspirationen („Top“, „Mitte“, „Alternativ“) bezüglich der künftigen beruflichen Position und nach daraus folgendem Leistungsverhalten will LIEBAU (vgl. 1981) Studentenstrategien unterscheiden; zum letzteren sind auch die Typen der Reaktion auf die nicht gleichzeitig erfüllbaren Forderungen der Hochschule zu beschreiben, die MORSCH u.a. (vgl. 1974) als „fachlicher Durchblicker“, „sozial Geschickter“ und „emsiger Detailarbeiter“ unterschieden haben. Verschiedene Autoren bilden Matrices, in denen studentisches Verhalten (und das Klima bestimmter Gruppen oder Fachbereiche) durch eine Kombination zweier Dimensionen beschrieben wird: „Identifikation mit der Hochschule“ (statt äußerer Umwelten) und „Grad des intellektuellen Engagements“ bei CLARK/TROW (vgl. 1966), die so auf die vier *Orientierungen*: „academic“, „collegiate“, „nonconformist“ und „vocational“ kommen; ähnlich „Curricular/extracurricular“ und „Intrinsisch/extrinsisch“ bei BRENNAN/PERCY (vgl. 1976). BREUER u.a. (vgl. 1975) identifizieren in Faktorenanalysen Orientierungen auf Prüfungen, auf Berufspraxis, auf gesellschaftliche Verantwortung und auf Befriedigung persönlicher Bedürfnisse.

Eine theoretisch plausible Ordnung ließe sich in diese Versuche bringen, wenn man annimmt, daß sich Studienstrategien danach bestimmen lassen, an oder in welchen der oben beschriebenen Umwelten sie sich primär orientieren. Demnach wären als Haupttypen wissenschaftsorientierte, ausbildungs- und berufsorientierte, prüfungsorientierte und subkulturell (gegenwärtig vielfach: „alternativ“) orientierte Studienstrategien zu unterscheiden und danach zu beschreiben, welche in den hochschulischen Umwelten vorhandenen Möglichkeiten sie als Ziel setzen oder aber für ein Ziel instrumentalisieren (bis hin zu den sozialen Beziehungen). Diese Beschreibung kann der Umfangsgrenzen halber hier nicht gegeben werden; es ist nur noch anzufügen, daß jede dieser Strategien in der Hochschule erfolgreich sein kann (selbst im engeren Sinne guter Abschlußnoten), jede aber auch in Konflikte mit den je anderen Umweltschichten (je nachdem, wie diese in den Fachbereichen oder zeitgeschichtlichen Trends hervortreten) geraten und zu subjektiven Krisen führen kann.

5 Phasen und Verlauf des Studiums

Wie Studenten ihre Studienzeit erleben, wie sich das komplizierte Zusammenspiel zwischen der Umwelt, den Umwelten „Hochschule“ (vgl. 3) und ihren subjektiven Voraussetzungen (Orientierungen, Strategien, Kompetenzen) gestaltet, kann hier nur angedeutet werden.

Im Lichte eines interaktionistisch oder psychoanalytisch bestimmten Sozialisationskonzepts wäre die psychosoziale Entwicklung auch in dieser Lebensphase als grundsätzlich krisenhafter Prozeß darzustellen; dabei wäre (vgl. KRÜGER/STEINMANN 1981) zu unterscheiden zwischen „normalem“, selbstregulativem Krisenverlauf, psychotherapeutisch-versorgungsangepaßtem Krisenverlauf und unsichtbaren Krisenverläufen“ (wie etwa Somatisierung, Überanpassung, Studienabbruch, -verlängerung oder -wechsel, Selbsthilfe, Selbstisolierung). Unter dem hier gewählten Blickwinkel hingegen erscheint Studium als ein Prozeß der Ausprägung, aber auch phasenweise der Infragestellung von Habitus durch Handeln in Routine-, aber auch Problemsituationen.

Versuche, Phasen und Verlauf des Studiums durchgehend zu beschreiben, gibt es für die Bundesrepublik Deutschland in wachsender Zahl: teils alltagssprachlich-

expressive Selbstäußerungen von Studenten (vgl. WOLSCHNER 1980), teils phänomenologische Schilderungen (vgl. RUMPF 1978), teils identitätstheoretische oder psychoanalytisch bestimmte Rekonstruktionen (vgl. HEIPCKE 1979, SCHÜLEIN 1977). Bei allen Unterschieden stimmen sie in wesentlichen Charakterisierungen der einzelnen Phasen und ihrer „Aufgaben“ überein:

Schon *vor Eintritt in die Hochschule* haben die künftigen Studierenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster ausgeprägt, die nicht nur individuell, sondern auch nach sozialer Zugehörigkeit (vgl. GRIESBACH u.a. 1983) und nach Generationen verschieden sind und ihre Auseinandersetzung mit der Hochschule bestimmen; sie sind aber darin durch die Aufgabe, die Wahl von Studium, Fach, Hochschule zu treffen (oder hinauszuschieben) und darin sich selbst zu entwerfen, herausgefordert (vgl. KOHLI 1973).

Der *Studienanfang* gilt der Hochschuldidaktik und -sozialisationstheorie als problematische Situation par excellence: Auszug aus Heimatort und/oder elterlicher Wohnung und Suche und Einrichtung einer neuen; Aufhebung des maßgeblich durch Schule und Familie geregelten Zeitplans und Entwicklung und Einhalten eigener Zeiteinteilung, Lebens- und Arbeitsformen; Auflösung oder Zurücktreten bisheriger lokaler und familiärer Beziehungen und Finden und Sich-finden-Lassen zu neuen sozialen Beziehungen; Sich-Orientieren und Sich-Darstellen in unübersichtlichen Situationen, Normen, Verkehrs- und Sprachformen; Begegnung mit dem „Großsubjekt“ Wissenschaft – das sind die immer wieder beschriebenen Aufgaben dieser Phase (vgl. DIPPelhofer-STIEM 1979, KLÜVER 1973, OTTERSbach 1978, PREUSS-LAUSITZ/SOMMERKORN 1968, SCHÜLEIN 1977, WAGNER 1977), die durch kulturelle Veränderungen in Schüler- und Studentengesellschaft nur wenig abgemildert scheinen. Hochschuldidaktik und Studienberatung antworten darauf mit Orientierungseinheiten und ähnlichem (vgl. RIECK 1983); die Hochschulsozialisationsforschung sieht Elemente von Initiationsriten (vgl. RUMPF 1978), Krise der Identität (vgl. HEIPCKE 1979) oder Verunsicherung des Habitus, Fremdwerden der (bisherigen) alltäglichen Praxis.

Idealtypisch betrachtet, erscheinen die *mittleren Semester* des Studiums als Zeit der Konsolidierung in der persönlichen Entwicklung, der Routinisierung des Alltagslebens und der Arbeit im Studium. Gerade dadurch, daß darin akademische Lebens- und Verkehrsformen und die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Wissenschaft, besonders des jeweiligen Faches (manifestiert in Lehrbüchern, Aufgaben, Arbeitsformen und Sprachen – vgl. SCHÜTTE 1981), oft unthematisiert zur Gewohnheit, selbstverständlich werden, wird das Sozialisationsparadox (vgl. 1) gelöst, der Habitus des Akademikers und Fachwissenschaftlers ausgeprägt. Verfremdungen und Herausforderungen dieses Prozesses können durch Praxiserfahrungen und -konfrontationen zustande kommen – mit ambivalenten Wirkungen (vgl. PORTELE 1981a, TEICHLER/WINKLER 1979).

Spätestens in der *Abschlußphase* werden, nunmehr allgemein, die Sorge um die berufliche Zukunft und die Orientierung auf die Prüfungen bestimmend und zwingen zu neuen grundsätzlichen Entscheidungen und Selbstkonfrontationen. Instrumentalisierung des Lernens und der sozialen Beziehungen, Tauschwertorientierung und Entfremdung des Arbeitens werden als Folge des Prüfungs- und Selektionssystems für das Studium und als vielleicht habitusprägend darüber hinaus diagnostiziert (vgl. KVALE 1972, PORTELE 1977, SNYDER 1971, WAGNER 1977). Hausarbeiten, Klausuren und vor allem mündliche Prüfungen sind geradezu als Prüfungen des Habitus eher als einzelner Kenntnisse anzusehen, während andererseits die rituellen, Angst steigernden Elemente des Verfahrens starke Selbstwert- oder Identitäts-

krisen auslösen, verdrängte Konflikte und traumatische Erlebnisse reaktualisieren können (vgl. PRAHL 1977, 1983).

Soweit ein allzu geraffter Überblick. Die Chancen und Auswirkungen jeder einzelnen dieser Phasen, ihr Zusammenspiel in der Biographie, die Nachhaltigkeit des hochschulischen Sozialisationsprozesses sind offene Fragen.

APENBURG, E. u.a.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. Bericht über eine Befragung, Teil A, B. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 28, Saarbrücken 1977. BARGEL, T. u.a.: Zur Sozialisation von Akademikern. Zwischenergebnisse. In: Konstanz. Bl. f. Hsfrag. 15 (1977), 53, S.5 ff. BECKER, E.: Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, Stuttgart 1983, S.29 ff. BECKER, H.S.: What Do They Really Learn at College? In: FELDMAN, K.A. (Hg.): College..., New York 1972, S.103 ff. BECKER, H.S. u.a.: Making the Grade. The Academic Side of College Life, New York 1968. BERGER, P./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1969. BERNSTEIN, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt/M. 1977, S.125 ff. BÖHME, G. u.a.: Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Z. f. Soziol. 2 (1973), S.128 ff. BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: BOURDIEU, P./PASSERON, J.C.: Grundlagen..., Frankfurt/M. 1972, S.89 ff. BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt/M. 1974. BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt/M. 1976. BOURDIEU, P./PASSERON, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971. BOURDIEU, P./PASSERON, J.C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/M. 1972. BRADSHAW, T.K.: The Impact of Peers on Student Orientations to College. A Contextual Analysis. In: TROW, M. (Hg.): Teacher and Students, New York 1975, S.265 ff. BRENNAN, J.L./PERCY, K.A.: What Do Students Want? An Analysis of Staff and Student Perceptions in British Higher Education. In: BONBOIR, A. (Hg.): Instructional Design in Higher Education. Proceedings. European Association for Research and Development, Bd. 1, Louvain-La Neuve 1976 S.125 ff. BREUER, F. u.a.: Psychologie des wissenschaftlichen Lernens, Münster 1975. CLARK, B./TROW, M.: The Organizational Context. In: NEWCOMB, TH./WILSON, E. (Hg.): College..., Chicago 1966, S.17 ff. DAUBER, H.: Die Trauerarbeit, Gemeinschaft und Interesse - über die widersprüchlichen Neu-Anfänge des Lernens, Lebens und Arbeitens in Projekten. In: Prisma (1979), 21, S.3 ff. DIPPELHOFER-STIEM, B.: Konzepte und Operationalisierungen zur „subjektivistischen“ Erfassung der Hochschule als Umwelt. Projekt: Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern, Arbeitsunterlage 59, Konstanz 1979. DIPPELHOFER-STIEM, B.: Hochschule als Umwelt-Konzeptualisierung und empirische Befunde, Mimeo, Konstanz 1980. DÖBERT, R. u.a.: Zur Einführung. In: DÖBERT, R. u.a. (Hg.): Entwicklung des Ichs, Köln 1977, S.9 ff. ENTWISTLE, N.J. u.a.: Approaches to Learning and Levels of Understanding. In: Brit. E. Res. J. 5 (1979), 1, S.99 ff. EPSTEIN, S.: Entwurf einer Integrativen Persönlichkeits-theorie. In: FILIPP, S.-H.: Selbstkonzeptforschung, Stuttgart 1979, S.15 ff. ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966. FELDMAN, K.A. (Hg.): College and Student, New York 1972. FELDMAN, K.A./NEWCOMB, TH.: The Impact of College on Students, 2 Bde., San Francisco 1969/1970. (Bd.1: 1969; Bd.2: 1970). FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1976. FILIPP, S.-H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H.: Selbstkonzeptforschung, Stuttgart 1979, S.129 ff. FISHBEIN, M./AJZEN, J.: Attitudes, Beliefs, Intentions and Behaviour, New York 1975. FORSCHUNGSGRUPPE HOCHSCHULKAPAZITÄT: Organisation der Hochschule und des Studiums. HIS-Brief 36, Pullach 1973. FORSCHUNGSGRUPPE HOCHSCHULSOZIALISATION: Wissenschaftlicher Bericht 1976-79, Konstanz 1980. GEIGER, TH.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: HURRELMANN, K. (Hg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974, S.85 ff. GEULEN, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: WALTER, H. (Hg.): Sozialisationsforschung, Bd.1, Stuttgart 1973, S.85 ff. GEULEN, D.: Konzeptionelle Probleme der Erfassung von Sozialisationsprozessen im Hochschulbereich. In: BARGEL, T. u.a. (Hg.): Sozialisation in

der Hochschule. *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 37, Hamburg 1975, S. 83 ff. GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt, Frankfurt/M. 1977. GIESEN, H. u. a.: Längsschnittergebnisse zum Ausbildungsverlauf. In: ECKENSBERGER, L. H. (Hg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 2, Göttingen 1979, S. 61 ff. GOULDNER, A. W.: Die Intelligenz als Neue Klasse, Frankfurt/New York 1980. GRIESBACH, H. u. a.: Studenten, Studiensituation und Studienverhalten. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 219 ff. GRÜNIG, B.: Die Veränderung der Subjekte. Sozialisation im Projekt. In: *Prisma* (1979), 21, S. 39 ff. HABERMAS, J.: Moral-Entwicklung und Ich-Identität. In: HABERMAS, J.: *Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt/M. 1976, S. 63 ff. HANUSCH, R.: Denn sie wissen noch nicht was sie tun. Erfahrungen mit Projektstudenten. In: *Prisma* (1979), 21, S. 50 f. HÄSING, H. u. a. (Hg.): *Narziß – ein neuer Sozialisationstypus?* Bensheim 1979. HEIPKE, K.: Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf. In: TEICHLER, U. (Hg.): *Hochschule...*, Frankfurt/M. 1979, S. 223 ff. HERLYN, I.: Informelle studentische Beziehungen als Umweltvariable der Hochschulsozialisation und -ausbildung. In: SOMMERKORN, I. N. (Hg.): *Identität...*, Hamburg 1981, S. 220 ff. HERZLICH, C.: Die soziale Vorstellung. In: MOSCOVICI, S. (Hg.): *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie* 1, Frankfurt/M. 1975, S. 361 ff. HOCHBAUM, J.: *Structure and Process in Higher Education*. In: FELDMAN, K. A. (Hg.): *College...*, New York 1972, S. 5 ff. HOETH, F.: Zur Sozialpsychologie des Hochschulprüfers. In: *Grupdyn.* 10 (1979), S. 231 ff. HOLZKAMP, K./SCHURIG, V.: Zur Einführung in A. N. Leontjews „Probleme der Entwicklung des Psychischen“. In: LEONTJEW, A. A.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, Frankfurt/M. 1973, S. II ff. HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): *Handbuch...*, Weinheim/Basel 1980, S. 521 ff. HUBER, L./PORTELE, G.: Die Hochschullehrer. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 193 ff. HUBER, L. u. a.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung als Problem für die Hochschulforschung. Bericht von einem Kolloquium. In: *Info. z. Hsdid.* (1980), S. 123 ff. HURRELMANN, K. (Hg.): *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek 1976. HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1980. ITTELSON, W. u. a.: Einführung in die Umweltpsychologie, Stuttgart 1977. JENNE, M. u. a.: *Student im Studium*, Stuttgart 1969. KAMINSKI, G.: Studieren als Handeln und als Trauern. In: *Psych.Beitr.* 16 (1974), S. 310 ff. KAMPER, D.: Dekonstruktionen, Marburg 1979. KATH, G. u. a.: Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Frankfurt/Main und Mannheim. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e. V.: *Studien und Berichte* 6, Berlin 1966. KLÖCKNER, B.: Unter lauter Männern. In: *Kursbuch* (1977), 47, S. 27 ff. KLÜVER, J. (Hg.): *Reform der Studiengangphase I. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere* 1, Hamburg 1973. KLÜVER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 78 ff. KOCH, J. J.: *Lehrer – Studium und Beruf*, Ulm 1972. KOHLI, M.: *Studium und berufliche Laufbahn*, Stuttgart 1973. KOHLI, M. (Hg.): *Soziologie des Lebenslaufs*, Neuwied 1978. KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): *Handbuch...*, Weinheim 1980, S. 443 ff. KRÜGER, H. J./STEINMANN, T.: Sekundäranalysen von psychoanalytischen, psychologischen und soziologischen Arbeiten zur psychosozialen Problematik von Studenten. In: SOMMERKORN, I. N. (Hg.): *Identität...*, Hamburg 1981, S. 11 ff. KUDA, M./SPERLING, E.: Psychotherapeutische Beratung und Hochschulpsychiatrie. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 415 ff. KVALE, ST.: Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung. Weinheim/Basel 1972. LIEBAU, W.-E.: Studium und studentisches Berufsbild. In: SOMMERKORN, I. N. (Hg.): *Identität...*, Hamburg 1981, S. 245 ff. LUTZ, B./KRINGS, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. *HIS-Brief* 18, München 1971. MARCH, J. G./COHEN, M. D.: *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency*, New York 1974. MARX, K.: *Das Kapital*, Bd. 1. Marx-Engels Werke (MEW), Bd. 23, Berlin (DDR) 1972. MERTON, R. K.: *Social Theory and Social Structure*, Glencoe 1957. METZ-GÖCKEL, S. (Hg.): *Frauenstudium. Zur alternativen Wissenschaftsaneignung von Frauen. Blickpunkt Hochschuldidaktik* 54, Hamburg 1979. MILLER, G. A. u. a.: *Strategien des Handelns*, Stuttgart 1973. MORSCH, R. u. a.: *Ingenieure. Studium und Berufssituation*, Frankfurt/M. 1974. MOSCOVICI, S.: Introduction. In: HERZLICH, C.: *Health and Illness*,

London/New York 1973, S. IX ff. MÜLLER-FOHRBRODT, G. u. a.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern, Stuttgart 1978. NEWCOMB, TH. M.: Student Peer-Group Influence. In: SANFORD, N. (Hg.): The American College, New York 1962, S. 469 ff. NEWCOMB, TH. M./WILSON, E. K. (Hg.): College Peer Groups, Chicago 1966. NITSCH, W.: Hochschule als Organisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 141 ff. OTTERSBACH, H. G. (Hg.): Reform der Studieneingangsphase III. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 9, Hamburg 1978. OTTOMEYER, K.: Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch..., Weinheim 1980, S. 161 ff. PARSONS, T./PLATT, G.: Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase. In: HURRELMANN, K. (Hg.): Sozialisation..., Reinbek 1976, S. 186 ff. POPITZ, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Tübingen 1968. PORTELE, G.: Sozialisation in der Hochschule. In: BARGEL, T. u. a. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37, Hamburg 1975, S. 96 ff. PORTELE, G.: Organisationsstruktur von Hochschulen und Entwicklung moralischer, kognitiver und motivationaler Orientierungen bei Studenten, Mimeo, Mannheim 1977. PORTELE, G.: „Du sollst das wollen!“ Zum Paradox der Sozialisation. In: PORTELE, G. (Hg.): Sozialisation und Moral, Weinheim/Basel 1978, S. 147 ff. PORTELE, G.: Identität und Moral. Interviews mit Studenten der einphasigen Juristenausbildung Hamburg. In: NAVEHERZ, R. (Hg.): Erwachsenensozialisation, Weinheim/Basel 1981, S. 130 ff. (1981a). PORTELE, G.: Entfremdung bei Wissenschaftlern, Frankfurt/M. 1981b. PRAHL, H.-W.: Prüfungsangst, München 1977. PRAHL, H.-W. (Hg.): Prüfungssysteme und Prüfungsreformen in der BRD (einschl. Berlin-West), 2 Bde., Blickpunkt Hochschuldidaktik 58, 59, Hamburg 1980. PRAHL, H.-W.: Prüfungen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 438 ff. PREUSS, U. K.: Bildung und Herrschaft. Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens, Frankfurt/M. 1975. PREUSS-LAUSITZ, U./SOMMERKORN, I.: Zur Situation von Studienanfängern. In: N. Samml. 8 (1968), S. 434 ff. RATH, W.: Hochschulbau und Hochschularchitektur. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 281 ff. REICHWEIN, R.: Identität und postsekundäre Sozialisation in soziologischer Sicht. In: SOMMERKORN, I. N. (Hg.): Identität..., Hamburg 1981, S. 107 ff. RIECK, W.: Orientierungseinheiten/-phasen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 668 ff. RUMPF, H.: Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: HORN, K. (Hg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/M. 1978, S. 31 ff. SCHOPPE, W.: Ein Ritual und seine Folgen: Prüfung. In: WOLSCHNER, K. (Hg.): Studentenleben, Reinbek 1980. SCHÜLEIN, J. A.: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt/M. 1977. SCHÜLEIN, J. A.: Monster oder Freiraum? Texte zum Problemfeld Universität, Gießen 1979. SCHULMEISTER, R.: Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 331 ff. SCHÜTTE, W.: Die Einübung des juristischen Denkens, Diss., Hamburg 1981. SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.: Strukturen der Lebenswelt, Neuwied 1975. SNYDER, B. R.: The Hidden Curriculum, New York 1971. SOMMERKORN, I. N. (Hg.): Identität und Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 64, Hamburg 1981. STEINERT, H.: Die Strategien des sozialen Handelns, München 1972. STEINKAMP, G.: Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch..., Weinheim 1980, S. 253 ff. TEICHLER, U. (Hg.): Hochschule und Beruf, Frankfurt/New York 1979. TEICHLER, U.: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 59 ff. TEICHLER, U./WINKLER, H. (Hg.): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt/New York 1979. ULICH, D.: Lern- und Verhaltenstheorie in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch..., Weinheim 1980, S. 71 ff. ULICH, K.: Schulische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch..., Weinheim 1980, S. 469 ff. VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung, Köln 1974. WAGNER, W.: Uni-Angst und Uni-Bluff, Berlin 1977. WALTER, H. (Hg.): Sozialisationsforschung, 3 Bde., Stuttgart 1973/1975. WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 2 Bde., Köln 1964. WILDT, J.: Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 307 ff. WISSENSCHAFTSRAT: Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestalt neuer Hochschulen, Tübingen 1962. WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen

Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung

Hochschulen, Tübingen 1966. WOLFF, St. u.a.: Arbeitssituationen in der öffentlichen Verwaltung, Frankfurt/New York 1979. WOLSCHNER, K. (Hg.): Studentenleben, Reinbek 1980. WUGGENIG, U.: Psychische Belastung und Krankheit als Bedingungen, Folgen und Antizipationseffekte von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen und Jungerwachsenen. In: AIAS-Info. 7 (1979), 3/4, S. 183 ff. WURZBACHER, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 1, Stuttgart 1963, S. 1 ff. ZENTRUM I BILDUNGSFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT KONSTANZ: Sozialisation in Bildungssituationen. In: Z. f. P. 19 (1973), S. 849 ff. ZIEHE, Th.: Pubertät und Narzißmus, Stuttgart 1975.